

## AS QUALIDADES DOMÉSTICAS DA ARTE DE EDUCAR O POVO NOS ANOS 30

Uma primeira aproximação ao elogio feito ao modelo de justificação doméstico como fundamento para a função social desempenhada pela acção do professor do liceu\*

*José Manuel Resende\*\**

### 1. As representações sociais sobre o lugar do Estado no domínio da Educação e da Escola construídas pelas elites do país

O habitual estado de crise permanente da educação tem sido um assunto muito discutido em Portugal. Qualquer que seja o período que se recorte da história contemporânea do país, a qualidade do serviço público de educação prestado às gerações em idade escolar, apresenta-se recorrentemente como um objecto de grande projecção pública.

Entre 1926 e o final da década de 30, assistimos a diversos confrontos políticos lançados por diferentes indivíduos e grupos de elite sobre os benefícios e os prejuízos do Estado assumir definitivamente a educação como uma das prioridades na sua actuação pública. O debate sobre se o Estado se devia comprometer em criar as condições necessárias e suficientes para se ensinar todo o povo a ler, era um exemplo frequentemente citado por muitas investigações quando pretendiam salientar a importância da questão educativa. Mais do que o conteúdo desta discussão (cf. Mónica, 1978:115-129), importava, neste momento, sublinhar a sua importância enquanto objecto mobilizador das acções políticas e das formas de representação deste conceito ali construídas, nomeadamente as relações estabelecidas entre as formas comuns de julgamento e as formas de julgamento mais normativas (Thévenot:1992).

---

\* O artigo que se publica nesta revista faz parte integrante de um projecto de investigação mais vasto realizado sobre a construção social do professorado do ensino secundário: "Sobre a construção dos mundos possíveis do Professores do Ensino Secundário no Estado Novo – 1926/74 – Das formas de justificação aos regimes de acção: aquilo a que os docentes se referenciam para construir a sua profissão".

\*\* Assistente do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Investigador no CEOS – Instituto de Investigações Sociológicas.

Se a resposta oficial à pergunta – “deve-se ensinar o povo a ler?” (Mónica:1978:115) – recebeu das entidades estatais uma resposta positiva, a sua expressão política e a sua concretização prática em termos de medidas foram muito mitigadas (cf. Grácio, 1986:21-24). As acções concertadas naquele momento demonstravam que o acordo possível, encontrado naquela altura, se ajustava ao processo negocial desenvolvido entre indivíduos com opiniões distintas sobre os efeitos da escolarização nos meios sociais mais desprovidos, quer em termos materiais, quer em termos de nível de instrução. E havia também a grande preocupação em relação ao “destino dos camponeses desenraizados que então afluíam às duas mais importantes cidades do País” (Mónica, 1978:117).

Na descrição feita por Filomena Mónica sobre o debate então havido acerca dos malefícios ou os benefícios da educação – resumidos na inquietação que uma resposta definitiva sobre aquela matéria levantava na altura -, observámos que não tinha havido nenhuma unanimidade acerca da questão. Quando solicitados a pronunciarem-se sobre aquele tema, uns refugiaram-se nos perigos que uma escolarização de massas podia trazer à produção repentina de aspirações sociais – “sabendo ler e escrever nascem-lhes ambições” (ibidem: 119) -; outros achavam que uma escolarização mais extensiva, mas mitigada nos conteúdos a transmitir e com uma curta duração, deveria ser destinada a socializar os seus utilizadores porque constituiria um instrumento de controlo social que não se devia desprezar (ibidem: 118); um terceiro grupo recenseado temia que as elites não conseguissem diminuir efectivamente o analfabetismo e, por isso julgavam que a escola devia ser entendida “como instrumento de mobilização de um apoio de massas à Revolução Nacional” (ibidem: 118); finalmente, outras vozes clamavam por uma educação rudimentar, em termos de aquisição de competências escolares, para se poder com mais eficácia se salvaguardar o seu principal propósito fundamental, que era “”pôr ordem nos espíritos”” (ibidem: 117), através da socialização escolar com o apoio dos valores cristãos em que assentava, desde a sua génese, a civilização portuguesa.

Estas representações sobre as funções da educação e sobre as finalidades da escola – e, consequentemente as formas de julgamentos associadas àquele trabalho -, foram construídas numa sociedade onde a aquisição de conhecimentos de leitura, de escrita e de operações rudimentares de aritmética eram recursos detidos por uma pequena parte da população do país (Mónica:1978). Por isso, a hipótese da existência de um país dicotomizado em termos de recursos de literacia – uma reduzida minoria alfabetizada e uma imensa maioria analfabeta - não era nem uma proposição vã, nem uma proposição arbitrária, isto é desajustada ao tipo de distribuição desigual dos títulos escolares. Isto não significava que entre os alfabetizados não houvesse uma graduação de diplomas, consoante o nível de instrução completado por cada um dos indivíduos aqui contabilizados (Nóvoa:1992), (Grácio:1986).

E, por isso, a hipótese seguinte também podia ser colocada. Sem descurar a existência de classes intermédias, a sua expressão não era numericamente muito significativa (Mónica:1978), (Rosas:1994). Em suma, era provável que o país se revelasse relativamente polarizado em termos dos recursos materiais e sociais efectivamente detidos pelos seus habitantes.

Partindo destes pressupostos, era bem provável que as experiências sociais vividas pelos membros de cada um destes dois mundos fossem muito exclusivistas e, por isso, só partilhadas por quem tivesse acesso a cada um daqueles dois universos muito separados entre si. Esta hipótese tanto se verificaria no campo como na cidade.

No campo, as aparentes proximidades entre estes grupos sociais estavam envolvidas por processos de patrocínio (Cutileiro:1977). Das relações de patrocínio não podíamos comprovar qualquer ambiente de elevada fraternidade entre famílias socialmente tão distintas. As relações de protecção social apoiadas por este mecanismo contribuía para se desenvolver sentimentos simultaneamente de segurança e de paternalismo.

A separação relativa dos mundos sociais favorecia a produção de pontos de vista sobre os outros, baseada num desconhecimento sobre as suas vidas concretas. Esta situação levava os dirigentes a produzirem julgamentos simplistas sobre os modos de vida dos simples, que eram assim considerados por causa das suas formas simples de viver.

Aliás, esta concepção sobre a vida dos “simples” parecia uma tradução da dicotomia estabelecida pela visão funcionalista entre as sociedades tradicionais – unifuncionais – e as sociedades complexas – multifuncionais (Durkheim:1977), (Parsons:1966). As primeiras sociedades requeriam poucas funções porque não precisavam de satisfazer muitas necessidades. A situação contrária era apontada às outras sociedades, que, face à complexidade do seu sistema social, exigiam a segmentação de múltiplas funções, cada uma delas em correspondência directa com uma determinada necessidade.

À multifuncionalidade admitida pelos dirigentes políticos para a vida dos grupos escolar e economicamente mais consistentes, correspondia uma unifuncionalidade sugerida quando aqueles se pronunciavam sobre o significado que deduziam da vida daqueles que eram assinalados como gente simples. Os primeiros, porque tinham muitas necessidades a satisfazer, necessitavam de estudar, de aprofundar os seus conhecimentos. Os segundos não tinham tantas necessidades para satisfazer e, por isso, não precisavam de estudar tanto e durante muito tempo. Havia uma única necessidade que a escola lhes podia oferecer: limar os seus comportamentos, poli-los para adequar as suas acções às regras da ordem social. Por outro lado, e como contrapartida, fornecia-lhes os conhecimentos básicos e indispensáveis para o tipo de trabalho simples que faziam na realidade do seu dia a dia. Por outras palavras, a classe dirigente parecia olhar para a forma escolar moderna (Vincent et al:1994) de duas formas complementares: para os simples, uma educação muito codificada, seguida de uma instrução pouco codificada para os grandes, uma educação codificada, quanto baste, mas seguida de uma instrução segura, intensa e extensamente codificada.

Esta forma de julgamento da vida, das necessidades e das aspirações desta gente simples, diria mesmo gente simplória – sem grandes rasgos de inteligência, de formas de pensamento autónomo, de grandes exigências -, colocava os populares numa segunda grandeza. Era a grandeza dos mais pequenos, com a sua dignidade própria, habitualmente representada em expressões, como: gente de fibra, autêntica, tradicionalista, comunitária, congruente, que não verga à primeira contrariedade, lutadora, etc.

A grandeza desta gente equivalia-se à outra grandeza, quer em termos de respeito pela sua dignidade, quer em termos de respeito pela especificidade da sua vida própria. Mas, não se podia confundir aquela equivalência com a ideia de equidade.

Em termos de medida, as duas grandezas distinguíam-se, uma vez que os seus valores não eram comparáveis. Havia entre elas uma hierarquia, e a segunda grandeza respeitava essa divisão, onde as duas grandezas não se misturavam entre si.

A grandeza da elite apresentava um valor diferente do valor atribuído à grandeza da massa, tal como a grandeza dos pais não se podia confundir com a grandeza dos filhos.

Ou ainda o exemplo das duas grandezas representadas pela escola, onde a grandeza dos professores se superiorizava em relação à grandeza dos alunos. As interacções desenvolvidas por estes dois grupos, nas salas de aula, não os tornava equivalentes em termos do valor da sua correspondente grandeza.

## **2. As Ciências Sociais como fundamento para a construção do modelo de justificação doméstico: a moral como instrumento contratual entre as partes do todo social**

Este modo de agir pensando ou de pensar agindo dos dirigentes estatais, como resultado das suas experiências vividas a partir de situações concretas, não eram muito diferentes daquelas que eram experimentadas pelos professores. Como corolário, tornava-se possível admitir que havia alguma aproximação entre os modos de julgamento em acto de alguns docentes e dos mais destacados dirigentes estatais, com assento no Governo, na Assembleia da República e na Câmara Corporativa.

A referida similitude de pontos de vista circunscrevia-se ao modelo de justificação doméstico, que se foi desenvolvendo à medida que prosseguiram as acções políticas dos dirigentes do Estado Novo, sempre acompanhadas por determinados fundamentos que contribuíssem para enformar aquele mesmo modelo de justificação. Era ainda uma primeira aproximação a esta forma de justificar a presença, o estatuto e as funções dos professores nas escolas secundárias.

Estávamos ainda no período de transição entre o fim da República e o início do Estado Novo. Período de alguma agitação política, mas que permitia, justamente por isso, o aparecimento de perspectivas nacionalistas que visavam a configuração dos valores a estarem presentes no acto educativo.

“Para uma educação ser perfeita deve levar em conta as disposições do educando, a sua individualidade. É claro que as disposições dum português são diferentes dum saxão ou dum germano. (...)”

O temperamento pode regular-se e conter-se com uma boa educação. Não quer dizer que a educação o deva desprezar; a arte do educador tem que o ter em conta na medida do possível. (...) As disposições herdadas, a formação do meio rural ou citadino, são coisas que se não devem desprezar porque facilitam “certas formas de actividades ou certos sentimentos”. (...)

A arte da educação requer qualidades de paciência, tacto e simpatia. Exige uma ciência natural da natureza humana, conhecimentos de psicologia e além disso duma orientação sobre as necessidades modernas". (...) A ciência social "ensina que o povo português é um povo desorganizado, (...) um povo em quem "a educação da família não é conduzida em geral por uma tradição forte, capaz de dar a um grande número de indivíduos uma propensão natural para a iniciativa, para o trabalho produtivo, e para a independência pessoal combinada com o espírito de disciplina voluntária" (Silva, 1929:121-122).

A experiência duma situação de desordem pública era frequentemente relatada por muitos indivíduos que justificavam a necessidade de restaurar a estabilidade na condução dos destinos do país. Contudo, a credibilidade dessas afirmações passava, por um lado, pelo recurso permanente à história política de Portugal, designadamente tendo por preocupação mostrar os malefícios provocados por momentos de forte conflitualidade existentes no século anterior, e, por outro lado, pelo recurso permanente ao conhecimento científico das disciplinas das ciências sociais e humanas – psicologia, sociologia e antropologia – no sentido de encontrar as explicações mais adequadas as estas questões denominadas como os graves problemas nacionais.

A procura de respostas científicas levou-os a verificar que o problema de desorganização social se encontrava no seio das famílias. Estas conclusões eram habitualmente fornecidas por professores que tinham acesso a publicações de natureza científica. Este acesso permitia-lhes acompanhar os avanços e as polémicas produzidas pelas ciências noutros países da Europa, e, por isso, não era de estranhar a adequação das perspectivas funcionalistas às justificações avançadas por alguns dos nossos interlocutores.

As análises funcionalistas tinham dois patrocinadores de vulto no meio académico e de investigação internacional: Herbert Spencer e Émile Durkheim. As contribuições destes sociólogos, nomeadamente as reflexões de Durkheim sobre as relações entre a Educação e a Moral, ou sobre os perigos dos estados de anomia na conservação da coesão social das nações, serviram de apoio a muitos pontos de vista defendidos por alguns professores.

“O que importa a uma boa educação é formar homens capazes de dirigir o trabalho, todo o trabalho, porque quem dirige o trabalho dirige o resto (...) É o trabalho que cria os meios de satisfazer as nossas necessidades e estas necessidades são numerosas. Há em primeiro lugar as necessidades materiais da alimentação, do vestuário, de abrigo, de transporte etc., necessidades absorventes, tirânicas que exercem o seu despotismo, em graus diversos, sobre todos os homens. Necessidades de conservação e de conforto a que ninguém escapa e que levam a maior parte do tempo e da actividade humana. É preciso viver. Agricultura, indústrias, comércio, um labor imenso para satisfazer as necessidades materiais. Vêm depois as necessidades morais que derivam da vida em sociedade, em que a moral é indispensável para delimitar os direitos, estabelecer a justiça, isto é, a caridade. Há ainda necessidades religiosas que dizem respeito a satisfazer esta aspiração da alma humana para um mundo melhor. Há necessidades intelectuais, exigências do espírito, que é preciso satisfazer; a curiosidade sobre o que existe e como

existe – é a ciência (património de poucos) com todas as suas ambições e todas as suas consequências práticas, cooperando na sua organização material da vida” (ibidem:122-123).

Recorrer aos ensinamentos da Psicologia começou a ser também um apelo constante lançado por diversos docentes, em particular, aqueles que estavam ligados ao universo da formação de professores. Nesta altura, a Psicologia e os seus métodos quantitativos seduziam estes apóstolos do saber. A orientação escolar começava a ter, nesta altura, alguma notoriedade, porque era muito apoiada por estudos quantitativos, que por intermédio das medições que efectuavam contribuíam para elevar a confiança nas suas conclusões. O interesse suscitado por estes estudos ocorriam por causa dos problemas levantados pelos resultados dos exames realizados nos Liceus. Ali encontrava as provas que confirmavam as suas inquietações ou suspeitas, e que, de certo modo, fundavam, quer as suas justificações, quer os regimes de acção associados àqueles fundamentos (Boltanski,Thévenot:1991).

Num artigo escrito a propósito da necessidade de se reformar a técnica dos exames, o seu autor manifestava a sua perplexidade sobre os resultados obtidos nos exames referentes a uma população relativamente homogénea, tendo em conta as características seleccionadas naqueles estudos. “Ora, como bem nota Wood, estas bruscas variações são anormais, porque não é natural que em grupos de estudantes da mesma área geográfica, da mesma idade, aproximadamente da mesma raça, oriundos das mesmas classes sociais e económicas, ensinados quase pelos mesmos professores, se notem, pelo que diz respeito à sua cultura e capacidade intelectual, diferenças tão profundas como as acusadas por estes dados estatísticos” (Boletim Informativo do Ministério de Instrução Pública,1929/30:7-8). Muitas vezes, as referidas conclusões reforçavam crenças já antigas acerca de muitas interrogações então colocadas, como aconteceu quando estava em causa a controvérsia sobre a adopção do princípio político da implantação da “Escola Única” em Portugal dos anos 20 e 30 – o princípio da distribuição da capacidade intelectual que se concentrava nas camadas sociais privilegiadas (Mónica,1978:138).

Um outro contributo dado pela Psicologia referia-se ao universo da criança. A questão da individualidade deste ser de pequena grandeza, as características dos seus comportamentos relacionados com a idade, por exemplo, eram elementos de reflexão para os educadores. Como resposta a certos problemas ligados àqueles características, exigia-se aos docentes um conhecimento das características psicológicas do mundo infantil.

Com base nesse conhecimento era mais fácil lidar com os referidos problemas. Para o êxito da sua missão como educadores, era necessário encontrar um perfil de professor, em que certas atitudes ligadas às suas condutas tinham de estar presentes.

A paciência, a coragem e a tenacidade eram algumas das virtudes que deviam ser constantemente mobilizadas por estes profissionais. Com o objectivo de formar o carácter do povo – que para o caso do povo português esse carácter não existia – aquelas virtudes pareciam ser, de facto, as mais indicadas.

Sem a revelação da sua posse, através do compromisso de se apresentar com um comportamento exemplar, o professor não estava em condições de operar a transformação

mais desejada: a criação do carácter no português alfabetizado. Se para mais nada servisse a escolarização, a edificação e consolidação do carácter no português, constituiriam o melhor legado deixado, quer pela escola, quer pela acção do docente. E esta difícil missão vingaria se a implantação do carácter começasse de dentro para fora. De outro modo, só restaria uma operação de cosmética, nada mais!

“Daqui resulta que a instrução, a capacidade técnica necessária, é diferente consoante os grupos sociais de que o indivíduo deve fazer parte, mas a educação, a formação do carácter, já se não diversifica tanto, porque, seja qual for o grupo e o meio social em que viva, o homem carece sensivelmente das mesmas virtudes, havendo apenas divergência na intensidade. (...) Mas todas as profissões exigem um mínimo de todas estas virtudes” (coragem, sangue frio, posse dos nervos, da resolução pronta duma dificuldade e paciência), “de coragem, de tenacidade, de previdência e de economia. (...) Há um excesso de sensibilidade, de fraqueza, de pieguice na educação que o século XIX nos legou. Vai longe a austeridade antiga. É uma tradição a moleza nacional, mas nem por isso, nem por ser uma tradição, merece o nosso respeito. É um vício, um defeito a corrigir” (Silva, 1929:124).

“Ninguém, que conheça um pouco a educação nacional, ignora a insuficiência do carácter, a falta de formação do carácter, que é o grave defeito da nossa sociedade. *Não há um carácter português*. Na realidade a formação é fraca – pouca iniciativa, nenhum gosto pela responsabilidade, quase nada de disciplina voluntária (a disciplina que há é imposta) e ainda menos de independência” (Silva, 1929:133).

### 3. Para que serve a Escola? Educar ou Instruir, eis outra questão? – uma aproximação ao modelo de justificação doméstico

#### 3.1. A função dos intelectuais na sociedade corporativa: servir o país como guias da opinião pública

Na alvorada do Estado Novo, alguns assuntos regressaram ao domínio público para serem discutidos com o intuito de repor a ordem numa sociedade politicamente instável. Os temas ligados às funções da Escola não deixaram de estar presentes nesta agenda política. O serviço público prestado por esta instância fazia perceber o alcance deste interesse.

O que representava então a escola para muitos dos actores preocupados com a instabilidade política que atravessava o país, entre o final da 1ª República e os primórdios do Estado Novo? As suas representações sobre o lugar da escola na sociedade apresentavam para nós um interesse particular. Nos seus registos escritos sobre esta questão era possível observar as suas tomadas de posição sobre o papel e as funções que atribuíam ao professorado.

Numa sociedade em que um grupo heterogéneo de dirigentes políticos (Pinto:1992), (Pinto:2000) julgava decisivo para o país a construção de um novo contrato, que passava

pela instituição não democrática de uma “nova” ordem, o debate sobre a Escola, assumia, neste contexto, um lugar de grande destaque, em virtude das suas consequências para a reposição da referida estabilidade societal. Aliás, a equação estabelecida entre as relações da escola com a sociedade já tinha sido objecto de análise em ensaios produzidos por académicos estrangeiros, nomeadamente os livros de Émile Durkheim sobre *L'éducation morale* (Durkheim:1992) e sobre *L'évolution Pédagogique en France* (Durkheim:1990). Curiosamente, o ensaio sobre a relação entre a educação e a moral representou para muitos dos nossos actores uma base de reflexão a partir da qual fundearam as suas opiniões sobre o tipo de serviço público que a escola devia prestar aos portugueses.

Agir para assegurar a ordem representava a necessidade de se voltar a pôr a questão da moral. Quem melhor podia ajudar a repor este assunto nas discussões públicas sobre os benefícios duma ordem pública baseada em princípios de natureza moral?

Para João Ameal, os intelectuais seriam o grupo social mais destinado a entregar-se desinteressadamente ao debate sobre este assunto. Entendidos como guias no aconselhamento dos destinos colectivos do país, aos intelectuais competia responder ao desafio de prestigiar a dignidade da inteligência, através dos seus préstimos a uma causa de um profundo alcance: servir integralmente os interesses da comunidade nacional.

“O dever dos intelectuais é, antes de mais nada, lembrarem-se a *tempo* de que pertencem a uma comunidade e os que lhes cumpre dedicarem-se por ela, sacrificarem-lhe os seus pequenos egoísmos, defenderem-na dos perigos, imolarem os seus bens efémeros aos imperativos eternos do Bem Comum”.

Mais ainda: “o dever dos intelectuais, isto é, dos guias, dos orientadores, dos que marcham na vanguarda e se votam a uma nobre sementeira de luz é dar o exemplo em todas as emergências difíceis. Só se trata de lutas de ideias, os intelectuais no seu elemento próprio, usam os seus instrumentos normais. (...)”

Acima das mil desculpas inventadas pelos falsos “pensadores” ou pelos “estetas” amorais impõe-se acatar e prestigiar a “*dignidade da inteligência*”. E a dignidade da inteligência confunde-se com a própria dignidade humana. Ambas se condensam numa pequena e gloriosa palavra: **SERVIR**” (Ameal,1937:1).

As referências de João Ameal, e talvez da maioria dos intelectuais, que se reuniram à volta da crença num projecto de renovação moral enunciado pela linha política fundadora do Estado Novo, encontravam-se ancoradas na construção cognitiva e política duma representação de ideal de serviço público que assentava no princípio da ordem. A garantia da manutenção da ordem moral, e por essa via, a conservação ordem política pública passavam pelo estabelecimento de uma base contratual que devia ser estabelecida entre o Estado autoritário e os seus cidadãos.

A validade desse contrato exigia o reforço da dominação de natureza tradicional (Weber:1993), (Ó,1999:67), que se consubstanciava na reafirmação permanente da virtude da invocação constante da tradição (ibidem:65-101), particularmente a tradição objectivada na figura da comunidade familiar, da comunidade católica, da comunidade



rural e da comunidade histórica. Essas figuras representavam o lado doméstico do regime, que justificava a sua linha de orientação política, até à 2ª Grande Guerra, com o recurso frequente da tradição e da autarcia, como as virtudes de um país que queriam coeso e solidário no cumprimento do desígnio de restaurar a moral, o carácter nacional e a confiança na sua identidade nacional, inscrita nas páginas heróicas da sua história passada.

### 3.2. A questão moral e a escola: os professores e a socialização das condutas

Para muitos actores, a questão da utilidade da escola, numa sociedade que procurava encontrar o caminho para a restauração da ordem pública, fazia todo o sentido. O regresso a esta discussão era marcado pela necessidade de se efectuar uma ruptura com a lógica que tinha presidido a definição da política educativa após a formação da República.

Segundo Mónica, “os republicanos orgulhavam-se de ter substituído Deus pelo ABC. O Estado Novo pretendeu, exactamente com o mesmo zelo, repor Deus no lugar do ABC. A oposição entre “instrução” e “educação reaparece – a primeira supostamente visando o treino do intelecto e a segunda a formação do carácter” (Mónica, 1978:145).

“A instrução sem a educação é muitas vezes causa de crime e anarquia; sabem-no todos os sociólogos, moralistas e penalistas.

A escola falha se não tiver por objectivo primário a formação do carácter. O facto é que a criminalidade aumenta a despeito da diminuição do analfabetismo (Torres, 1937:1).

Mais do que propor esta distinção, os proponentes deste debate julgavam fundamental recolocar a moral no centro da lógica que viesse a definir o lugar da escola no Estado Novo. Para os defensores da constituição de uma sociedade baseada nos princípios de filosofia política subjacente ao projecto corporativo, a ordem e a estabilidade eram dois vectores indispensáveis para que o Estado pudesse fundamentar as suas políticas no sentido de servir o bem comum.

Retomar o problema da moral na discussão dos princípios políticos ligados à educação, tornava mais fácil responder com propriedade à interrogação sobre a utilidade da escola. Essa retoma era fundamental, uma vez que a questão moral servia igualmente como um instrumento contratual entre os indivíduos e a sociedade. Por outras palavras, a função da moral, numa sociedade civilizada e cristã, era justamente favorecer a consolidação desse contrato social.

“A grandeza e a felicidade do homem estão dependentes, principalmente, da sua *energia moral*. (...) E esta energia moral não se adquire apenas com instrução, por mais ampla que ela seja. É preciso educar.

Felizmente já não estamos no tempo em que uma pedagogia superficial, exalçando a cultura da *inteligência*, confundia duma maneira lamentável *instrução* – acumulação de conhecimentos gerais ou especiais mais ou menos vastos – e *educação* que é qualquer coisa de mais profundo: a *formação de carácter*.

A instrução será apenas um meio, pois que se dirige exclusivamente à inteligência, ao passo que a *educação*, mais complexa, abrange toda a natureza do homem e desenvolve nele, duma maneira sólida e equilibrada, todas as suas faculdades. Por isso, uma escola, onde apenas se ministre uma instrução e que seja incapaz de *educar*, é uma escola que não cumpre a sua função principal e especial. (...)

O carácter é feito de convicções firmes e duma vontade inquebrantável.. E estas convicções e esta vontade inquebrantável não se enraízam no nosso ser, não se apoderam profundamente da inteligência sem uma concepção compreensiva e uma filosofia integral da vida. (...) Precisamos por conseguinte de ter um fio condutor, um esteio que nos ampare constantemente, que seja sempre igual, que seja sempre o mesmo em todas as circunstâncias, para não resvalarmos no embate da vida, antes sairmos vitoriosos e como que glorificados.(...)

Por isso o dever é austero, exige sacrifícios, penosos, íntimos e prolongados. Para os cumprir é preciso possuir a grandeza moral duma abnegação interior, sincera e continuada, que vai até ao abandono de si mesmo. Mas haverá esta grandeza, se não existir no fundo das consciências a ideia dum Legislador Supremo, dum Juiz infalível e incorruptível das nossas acções mais secretas. Decerto não. Sem o pensamento eficaz das sanções inevitáveis que nos esperam na outra vida, toda a ordem moral seria subvertida.(...)

Os grandes educadores e pedagogos” (e os sociólogos Comte, Play e Kidd) “são unânimes em acentuar a imprescindibilidade da religião na formação do homem”.(Edificar,1936:2).

Entender a escola como um instrumento dedicado exclusivamente a proporcionar um desenvolvimento de um programa de instrução geral dos portugueses, não era visto com muito agrado por estes protagonistas. Mas, a política inversa também era olhada com muita desconfiança, visto que a escola não podia só educar, sem produzir instrução. O ponto de equilíbrio encontrado para resolver esta controvérsia foi confiar à escola e aos professores a função de socializar as condutas dos alunos, sem descuidar a transmissão dos conhecimentos disciplinares apropriados à idade escolar dos seus utilizadores.

Ao atribuir à escola a função primordial de modelar as condutas dos alunos, as principais preocupações recaíram na definição do papel dos professores com vista a precisar melhor a configuração das suas tarefas nesta instituição. Como era possível fundamentar as tarefas dos professores no projecto de educar os alunos? Quais eram os sentidos atribuídos à função da moral encontrados nos registos, que tentavam encontrar uma resposta à utilidade da escola, na sociedade portuguesa?

Os nossos interlocutores eram professores. Por isso, as representações traçadas sobre a questão da moral na formação dos jovens resultavam das suas experiências como mister do ensino secundário. A educação escolar queria dizer formar o carácter dos seus utilizadores. Daqui resultava a construção do modelo de justificação doméstica, definido a partir da lógica que presidia às relações entre alunos e professores na escola.

No entanto, socializar as características dos alunos, moldados noutros contextos distintos da escola, requeria dos professores qualidades e habilidades que não apareciam repentinamente na sua forma de agir na escola. Para formar integralmente o carácter, a vida dos professores devia ser moralmente irrepreensível. Dar-se ao respeito, na comuni-

dade onde residia e ensinava, passava a constituir um dos fundamentos principais, para se medir a autoridade do professor no que tocava à tarefa de formar o carácter dos seus alunos.

“Vou expor aos meus leitores algumas considerações, filhas da experiência de vinte anos de magistério, quer dizer, de vinte anos de contacto permanente com todas as classes sociais e particularmente com as classes pobres, as mais necessitadas daquele amparo e solicitude que são a alma e o segredo do verdadeiro educador” (Baptista,1934:254) (...)

O educador da criança, se quiser cumprir, como deve, a santa missão que lhe é confiada, tem de reunir em si um conjunto de qualidades que o tornem respeitável e respeitado, mormente se vive em pequenos meios onde não pode nem deve ser, apenas, a máquina de ensinar a ler e a escrever. A vida do professor consciencioso é um sacrifício permanente. Por isso, lhe é necessário possuir uma vocação de que nem todos são dotados.” (ibidem:256) (refere-se sobretudo ao magistério primário).(...)

Hereditariamente tarada, vai vegetando pela vida fora, atrofiada de corpo e de espírito, martirizada pelo péssimo ambiente em que vive. Produto duma vida frívola e amoral, é a vítima inocente do desenfreamento de costumes que rói a presente geração. Respirando um ar impuro de miséria material, e mais ainda, de miséria moral, a criança do nosso tempo não pode dar aquele rendimento intelectual que seria lícito esperar dos nossos esforços. As deficiências físicas trazem consigo irremediavelmente deficiências intelectuais e morais (ibidem:257).

O acordo destes professores parecia ajustado aos propósitos de educação moral, em conformidade com a lógica da acção política. A concordância manifestada pelos representantes da instituição escolar, verificava-se em virtude daquele programa não pôr em causa os seus princípios de actuação, em particular a lógica “escolar” presente na acção dos professores.

A ambiguidade do sentido atribuído a este conceito não desencantava os profissionais do ensino que se pronunciavam sobre esta questão, porque não punha em causa, nem o seu estatuto, nem o prestígio da profissão, muito ligado à difusão do saber.

### **3.3. A representação das relações entre a Escola e a Família: da tensão à ambiguidade entre pais e professores nos actos de julgamento praticados por estes profissionais no quotidiano escolar**

Aquilo que nunca esteve em causa foi a substituição da acção da família pela acção da escola, nos domínios exclusivos da formação do carácter. A acção modelar da escola era sempre acompanhada por apelos insistentes a um ensino exigente, em termos da qualidade da aprendizagem, e menos em termos da quantidade de informação a fornecer aos seus frequentadores.

Por outro lado, ficava claro que só ao professor competia a determinação de quem estava em condições de se manter na escola. Tal decisão era tomada tendo em consideração não só o perfil cognitivo adequado dos alunos para cada classe, como também o perfil

de comportamento exigido aos jovens, de acordo com o modelo de boas maneiras tacitamente aceite na altura.

“É duro mas necessário confessar isto: a criança sai da escola de instrução primária desprovida, a bem dizer, daquela bagagem de conhecimentos e aptidões necessárias ao acesso, sem dificuldade de maior, a mais vastos estudos ou à vida prática, quero dizer, à aprendizagem do mister em que há-de ganhar a vida (...)

Na melhor das hipóteses, traz umas coisas na cabeça; mas desconhece o que é ser ordenada, metódica, pontual; e, mais ainda, o que são hábitos de trabalho e de disciplina!... (...) (Baptista,1934:254)

E a memória, poderosíssimo auxiliar da inteligência, e sem a qual esta para nada serviria, foi de tal modo desprezada que, sem grande preocupação dos orientadores pedagógicos, chegámos ao ponto de ver na 4ª classe crianças, que não tinham decorado ainda e, talvez saíram da escola sem ter decorado, a tábua de multiplicação!

Poupa-se o aluno de todo o esforço consciente; é o mestre quem faz tudo. Resultado: só tarde, e, por vezes bem cruelmente é que a criança aprende que o homem nasceu para trabalhar, que sem esforço nada de sério se consegue na vida, e que apenas vence aquele que não desanima na luta. (ibidem:255) (...).

Todavia, a tentativa de demarcação das fronteiras entre a acção da família e a acção da escola parecia mais notória em publicações animadas pelos profissionais de ensino, particularmente pelos professores dos liceus. Era frequente encontrar na revista *Labor* artigos onde se vislumbravam tensões entre estas duas instituições, com acusações, por parte dos docentes, à acção frouxa da família no domínio educativo, e respostas duras destes mesmos profissionais às tentativas de pressão vindas do exterior, para que estes fossem mais brandos, benévolos e condescendentes nos actos de julgamento dos examinandos.

“A fidelidade ao dever, porque é o dever, o respeito pelas obrigações que a escola impõe, cumpridos sem olhar ao agrado ou desagrado de ninguém, a confiança na eficácia do cumprimento do dever como única garantia de autonomia e de independência moral, o amor à justiça, ainda que esta seja desagradável, a repulsa a todo o favoritismo, - tais alguns dos principais objectivos da educação moral na escola.” (Pereira,1935:535). (...)

Eis porque às inquebrantáveis regras da justiça objectiva o “carola” prefere cativar os outros com a sua protecção ou intimidação, para assim se atribuir a fama da bondade e, deste modo, granjear a necessária popularidade e impunidade.

Assim, pois, uma criatura sem respeito pelos deveres objectivos consegue insinuar-se de muito bondosa e corajosa.

Estes apóstolos da bondade paternal toda feita de indulgência ardilosa, esquecem-se de que são as crianças as primeiras a sentirem-se bem numa escola bem disciplinada. (ibidem:537) (...)

Desorientado pela desmoralização da escola, o professor vê-se desautorizado sistematicamente. As notas de aproveitamento que, em sua consciência, entende serem justas, são-lhes altera-

das sem a mínima consideração pela dignidade nem pela moral profissional, sob o pretexto de que é uma entidade mítica, chamada o “Conselho”, que vota essas notas, como se pudesse existir um Conselho com poderes deliberativos, quando o director usufrui de poderes discricionários, tendo os professores na sua dependência incondicional e sabendo-se, além disso, que com a máscara desse Conselho está o professor único a lançar suspeições infamantes à competência e à honestidade de cada professor que preze os ditames da sua consciência em assuntos da sua exclusiva competência” (ibidem:538).

Fácil é, pois, de compreender como, neste ponto de vista, a escola já não pode ser senão aquela onde o professor único, o pedagogo máximo, seja um paizinho, onde a nota de aproveitamento dos alunos seja reputada um acto da sua bondade protectora, se for positiva, e um acto de maldade dos professores, se não for a contento das famílias dos alunos. Assim a função máxima do educador único será a de defender os alunos dos professores e, como tal, inculcar-se por todos os processos possíveis e imagináveis à gratidão dos pais, mães e encarregados de educação dos educandos.” (ibidem:540).

Esta tomada de posição tornava claros os julgamentos destes professores sobre a sua acção, que assentava, sobretudo, na sua experiência profissional. Não estava em causa a educação moral proporcionada pela escola, mas também não estava em causa a autonomia do seu ofício.

A protecção paternal não podia ser confiada à acção destes profissionais. E muito menos uma protecção reproduzida no momento em que o aluno estava pronto para provar a sua capacidade cognitiva.

Num momento escolar tão “puro”, porque particular a esta instância, o docente tinha que estar liberto de todos os constrangimentos, na medida que estava em causa o seu julgamento sobre a demonstração da aptidão dos alunos. A pureza desse julgamento, como modalidade de objectivar um juízo justo e justificado, não podia sujeitar o responsável por esse acto, o docente, a qualquer pressão vinda do mundo familiar.

Esta visão peremptória da demarcação da actuação de uma e de outra instituição não era tão consensual como se poderia depreender das palavras ali registadas. Mesmo num terreno propício a encontrar a adesão dos professores a este tipo de posição – o momento do julgamento do comportamento escolar, em termos do rendimento cognitivo efectivamente realizado pelo aluno –, alguns distanciavam-se deste olhar contundente sobre as relações entre a família e a escola, e aventavam uma solução mais conciliadora.

“O professor pedante, especialmente entre povos latinos, enverga um traje conspícuo, em geral mirando à respeitabilidade séria, algumas vezes à elegância que dê nas vistas. Não lhe agrada um vestir simples, sóbrio sem ser ascético, correcto sem ser janota.

O professor pedante adopta uma fisionomia de convenção, em geral agressiva ou pomposamente séria, na convicção de assim despertar o respeito e consideração gerais, que muito receia por outro modo não lhe advenham. E a famosa cara de portão, que ainda não desapareceu de todo, procurando dominar pelo medo infundindo, como com a cabeça de Medusa, à falta de melhor. É a factos não menos famosa do conselheiro Pacheco, que tinha “imenso talento”.

O professor pedante adopta quase sempre um andar pausado, majestoso como o dos perus de cauda em leque, ou dos pavões.

O professor pedante fala sem naturalidade, espremendo-se na pronúncia afectada, rebuscando frases, esforçando-se por artificial e livresca perfeição de frase ou de exposição” (...) (Mota,1933:244).

O professor pedante não procura relacionar-se e conviver com os alunos fora das aulas e actividades oficiais, Adopta o modo de ver oriental e caduco de que a convivência destrói o respeito. (...) Além disso, faltam-lhe todas as qualidades essenciais para tratar com rapazes: um à – vontade natural, com alegria e espírito, tomando parte nos seus interesses e até nos seus jogos; em fazer um tanto criança para disfarçar distâncias, de anos e mentalidades; tornar-se, numa palavra, irmão mais velho deles.(...)

Que todo o valor do mestre, do verdadeiro mestre de adolescentes, reside no calor da sua palavra, no contágio do seu interesse ou do seu entusiasmo, no exemplo do seu trabalho efectivo, da sua dedicação, do seu carácter. (...)

É-lhe perfeitamente estranha a ideia de que ao mestre compete ir ter com o aluno e não o contrário e de que o apóstolo procura o gentio e não espera que este se lhe dirija, para se converter” (ibidem:245).

O olhar crítico sobre a habitual postura corporal do professor dos liceus, distante e elitista, pressupunha, ao invés, a adesão incondicional a uma aproximação efectiva entre aquele grupo e os alunos. A conversão moral destes “gentios” exigia a adopção dum modelo de relação entre estas duas diferentes grandezas, muito próxima do modelo de relação encontrado no interior da comunidade familiar.

A proximidade física dos corpos possibilitava um conhecimento profundo da vida dos alunos, que ultrapassava os aspectos relacionados com os problemas relativos ao grau de aproveitamento escolar detido por cada um deles no final do ano lectivo. Aliás, essa aproximação era a melhor garantia para realizar a plena regulação dos comportamentos dos alunos, e assim confirmar a acção ajustada do professor na escola, particularmente junto de alunos na transição do ciclo biológico infantil para o ciclo biológico da adolescência.

Toda a pedagogia que não tenha em conta a verdadeira maneira de ser da criança não pode senão errar o seu alvo e falsear a sua missão. Aproveitar-se destas disposições e fomentar a evolução natural das suas boas qualidades, melhores tendências e aptidões, corrigindo os seus vícios naturais, também, eis o grande papel do educador. A criança em geral, obedece, abandona-se, e ama sobretudo, nada pedindo, senão essa correspondência de amor. A teimosia da criança, a maior parte das vezes, está implicitamente contida na teimosia e injustiça do mestre.

A criança geralmente é generosa, não é calculista. São-lhe familiares os sentimentos da justiça e da caridade.( decreto lei nº21:110,1932:653) (...)

A criança não é ainda uma especialização, as suas qualidades estão reunidas em uma unidade mais harmoniosa. O papel do educador está em conservar e não destruir esta unidade. (ibidem:654)(...).

Já se pressentia nestas preocupações a génese das análises sobre os perigos prováveis de os jovens adoptarem comportamentos desviantes (Becker:1985, 1ª edição 1963) nos períodos de transição etária. De qualquer forma, a categoria de adolescente, como figura de transição entre as vivências infantis e o mundo juvenil, ainda não aparecia muito consolidada nos pontos de vista dos docentes.

De qualquer forma, a perspectiva preventiva, face a possíveis alterações de comportamento, de acordo com as mudanças de idade, já estava presente nos discursos sobre as transformações dos corpos biológicos. Não seria o docente o melhor protagonista para alertar as autoridades e a família para alguma alteração “perigosa” observada no comportamento do aluno? Na verdade, o professor e o médico escolar desempenhavam igualmente uma função crucial na vida dos alunos: o diagnóstico precoce de manifestações ou disposições corporais que colidiam com os costumes e as tradições convencionadas (Becker:1985, 1ª edição 1963), (Goffman:1988,1999).

A figura do professor e a figura do médico escolar não eram as únicas figuras envolvidas na construção desta questão moral e social. Outros actores tentavam mobilizar estas figuras escolares para a luta por uma moral renovada no país. De facto, umas e outras assumiam o papel dos empreendedores da moral, ou melhor, indivíduos que se comprometem numa “cruzada pela reforma dos costumes. Preocupam-se pelo conteúdo das leis” (Becker,1985:171), uma vez que o quadro jurídico existente apresentava uma forma de mal que chocava com a tradição e os costumes implantados.

A transferência para o professor das qualidades preenchidas pelo bom pai de família foi uma percepção construída, e muito difundida, no período de consolidação do regime corporativo e autoritário saído de 28 de Maio de 1926. Essa construção acarretou uma consequência importante.

Havendo na escola um *professor pai*, de maneira a ser possível estabelecer um elo de confiança entre a escola e o grupo doméstico, essa figura devia circular num espaço de afectos equivalente ao espaço de afectos construído no universo da casa familiar. Por isso, não foi estranho verificar que há registos escritos que defendiam a ideia de que o liceu era uma casa semelhante ao espaço doméstico.

Esta concepção do *liceu casa*, correspondia, em certo sentido, a um elogio efectuado às características assumidas por estes estabelecimentos de ensino. As suas particularidades começavam com a definição dos objectivos definidos tanto para os liceus como para as escolas técnicas.

Contrariamente ao que se verificava com o ensino técnico, os liceus não eram os locais ideais para formar operários especializados, ou outro tipo de profissionais. O liceu servia para ministrar a cultura geral, “útil para vida, cabendo ao conceito desta utilidade a preparação para os estudos superiores, tanto mais que a cultura liceal ultrapassa, em extensão e profundidade, tal preparação” (Machado,1940:390).

A noção de cultura trabalhada no liceu não se podia confundir nem com erudição, nem com o conhecimento sistematizado, organizado e armazenado nas enciclopédias. Por oposição a este entendimento da noção de cultura ineficaz e de pouca utilidade, alguns professores substituíam-na por uma outra noção de cultura mais próxima das virtudes do

trabalho de socialização realizado em casa pelos pais. Na verdade, a verdadeira cultura começava pela formação do carácter e do espírito dos alunos

“A cultura geral, desinteressada, que se ministra no ensino liceal pode ser, pois, e é, a base das maiores realizações do espírito humano, que fará progredir o nível intelectual da nação que o fará ascender para o seu tipo de aperfeiçoamento e de superioridade” (ibidem:391-392).

O lado inspirado atribuído à noção de cultura nunca esteve em causa. Aliás, a inspiração cultural foi uma fonte indispensável, tanto para o trabalho pedagógico dos professores, como para o trabalho de representação construído sobre a sua figura como profissionais. A dimensão cultural ligada às funções do professor constituiu um factor importante para que este corpo profissional conseguisse assegurar uma imagem de superioridade, nomeadamente em relação aos colegas do ensino técnico.

No entanto, o lado inspirado não substituiu de todo o lado doméstico, ligado a outros elementos relacionados com esta mesma noção. E foi esta combinação que contribuiu para fortificar o lugar destes profissionais no ensino secundário, atribuindo aos seus estabelecimentos de ensino um lugar de prestígio que, nos pontos de vista destes docentes não se confundia com as escolas técnicas.

“Qual é este tipo de superioridade?

É o tipo definido na nossa língua por português de lei, português velho, melhor, Portugal velho, que indica o ponto culminante do verdadeiro carácter moral. É o tipo nobre, leal, corajoso ante o perigo físico e ante a responsabilidade moral. É o tipo bondoso, lhano, com quem a gente, logo à primeira vez, simpatiza. É o senhor, o fidalgo, que se revê nos seus braços, sem deixar de estimar os outros (Adolfo Coelho).

Determinada a utilidade da cultura geral, ministrada no Liceu, de carácter desinteressado, e visto o tipo do ideal nacional, feche-se este parêntese e fale-se da aprendizagem dos conhecimentos ensinados nos liceus, e que constituem o facto de cultura.

Esses conhecimentos são de duas ordens: uns destinam-se à formação do carácter e do espírito; outros à sua informação. Aqueles constituem a educação; estes, a instrução” (ibidem:392).

A construção da figura do *professor pai*, da autoria dos dirigentes do Ministério da Educação, gerou alguma controvérsia, aliás já assinalada anteriormente. Nem todos os actores estavam de acordo com esta representação específica do professorado. E, como corolário, a figura da *Escola* como a *Casa* da família também não era vista com bons olhos.

A ambivalência provocada por aquela associação escola e família produziu alguns conflitos nas relações entre estas duas instituições. Nem muitos professores se queriam confundir com o papel de pai, das crianças ou dos jovens que eram seus alunos, nem os pais viam de bom grado algumas atitudes mais drásticas assumidas pelos docentes nas relações pedagógicas (em sentido lato), mantidas com os seus filhos durante a sua escolaridade.



A confusão entre as duas grandezas de pai e de professor criou algum mal estar entre professores, que pautaram a sua acção por demonstrar as diferenças entre estas duas figuras reconhecidas socialmente. Competia ao professor saber gerir convenientemente a economia destas duas grandezas, sem confundir os seus papéis e as suas funções. Tarefa assaz complicada, a que só a experiência profissional podia dar um efectivo contributo, para se alcançar o ponto de equilíbrio fundamental na relação entre a grandeza de ser pai e a grandeza de ser professor.

Na distinção então operada não estava em causa a grandeza moral do professor. Nem tão pouco estava em causa a assumpção da ideia da superioridade desta grandeza em relação à grandeza do pai. O que estava em causa era a separação destes dois mundos. E a divisão passava pela necessidade de se adoptar o modelo de justificação inspirado como suporte de outras afirmações que estavam mais próximas do universo escolar.

#### **4. A representação moral do corpo e o recurso à fundamentação científica: regular as pulsões corporais e os comportamentos desviantes dos alunos**

##### **4.1. Do estado natural ao estado cultural e cívico: um elogio à educação do corpo**

O debate sobre a educação moral trouxe para a arena política o problema da regulação dos comportamentos das crianças e dos jovens em idade escolar. O Estado começou a intervir numa área até aí da exclusiva responsabilidade da família.

Nesta intervenção sobre o corpo, a acção dos dirigentes estatais ainda ligados ao Ministério da Instrução Pública, e seguidos posteriormente pelos responsáveis do Ministério da Educação Nacional, não se ajustou exclusivamente às suas convicções morais ou ideológicas. Os pontos de vista da equipa ministerial foram baseados nos contributos desenvolvidos sobre a psicologia experimental. O acolhimento favorável das conclusões dos estudos sobre o comportamento humano, levada a cabo por proeminentes psicólogos, concedia ao diploma alguma credibilidade sobre a intervenção num domínio particular e habitualmente fora duma intervenção pública.

Em toda esta matéria, as principais interrogações suscitadas por este diploma iam ao encontro do questionamento realizado pelas Ciências Humanas e Sociais (Claval:1980) ao longo de todo o século XIX e na alvorada do século XX. O debate à volta das relações entre o estado natural e o estado social, ou entre natureza e cultura, já há muito tempo mobilizava os pensadores sobre esta matéria.

Recorrendo aos modernos estudos de psicologia experimental “chegou-se à conclusão de que há pensamentos destituídos de toda a representação sensível, isto é, pensamentos sem imagens. (...)

Daqui se conclui que uma educação, seja ela qual for, baseada exclusivamente em processos que partem de fora para dentro, isto é, pelos processos exógenos, não pode ter uma base exacta científico-experimental.(...)

Eis porque os psicólogos, quer materialistas ou espiritualistas da nova escola, nos dizem tão peremptoriamente que a excitação é irredutível à impressão, esta à sensação, e ainda esta à representação, e, por último, à ideia ou pensamento puro.(...)

O carácter especial do pensamento derivado de imagens sensíveis é sobretudo o apanágio dos primitivos, tendo sido a civilização que deu ao homem histórico o carácter muito especial dos pensamentos puros, destituídos de toda a imagem representativa (Klages).

Daqui deriva, pois, que os princípios em que assenta o método sueco – ginástica respiratória e ginástica de extensores, ou melhor, educação da respiração e educação dos movimentos, e nada mais sendo do que uma forma de realização do princípio do maior esforço útil, contrapondo-se à lei da preguiça ou do menor esforço – corroboram os resultados da psicologia experimental numa concepção novíssima de consequências pedagógicas espantosas. (...).

Assim, se se parte de movimentos fisiológicos educativos para a formação do indivíduo, isto não se faz no sentido imediato de alcançar por eles e por representações sensíveis uma educação integral do homem. Muito pelo contrário, isto se faz para alcançar, por um processo mediato, que a lei do menor esforço seja combatida pelo princípio do maior esforço útil, dando ao corpo o equilíbrio necessário para que harmonicamente ele seja, agora, um cooperador útil na exteriorização das capacidades ou aptidões espirituais, que, assim libertas de toda a *contrainte* exterior, melhor se evidenciam e se afirmam em toda a sua plenitude” (decreto-lei nº21:110,1932:632) (...).

Imbuídos do fervor nacionalista temperado por convicções cristãs e católicas, os dirigentes do Estado Novo em formação, regressaram a estas questões através do debate desenvolvido em torno de dois pólos inconciliáveis: os benefícios de educar com instrução e os malefícios de instruir sem preocupações educativas. As leituras das conclusões chegadas da psicologia experimental iam ao encontro da necessidade de destacar a função educativa da escola.

A postura material encabeçada por uma perspectiva naturalista do corpo enganava os espíritos dos indivíduos. A natureza não é educadora. A civilização humana e a produção cultural desenvolveram-se com a intervenção laboriosa do espírito humano orientado pelas virtudes da religião católica.

Por isso, não só o corpo devia ser encarado como um instrumento vivo da alma criadora, como a educação desse corpo requeria o cultivo desse espírito, e não uma exclusiva intervenção na formação do músculo. Nesta perspectiva, o conteúdo detinha um valor acrescentado em relação a qualquer tipo de forma que a pudesse embrulhar.

Se Pascal sentia necessidade de dizer que o homem não é um puro espírito, nós temos necessidade de dizer, em contrapartida da pedagogia corrente, que o homem não é um puro corpo. Certamente que do corpo dependem as manifestações do espírito; todas as perturbações psíquicas devem ter uma alteração orgânica que as explique” (decreto-lei nº22.752,1933:1105).

#### 4.2 A geografia do tratamento do corpo: do interior – a alma – para o exterior – o corpo

Deste modo, educar o físico exigia uma incursão educativa pelo corpo humano como um todo. Em primeiro lugar, era preciso regular o espírito humano, socializando-o de acordo com os valores eleitos pela civilização cristã de que fazíamos parte integrante.

Com o interior do homem ajustado àquilo que a sociedade esperava, o espírito estava em condições de controlar os impulsos do comportamento manifestado pelo corpo. Em vez de se usar a força para se adequar o comportamento às necessidades e às expectativas sociais, a socialização da alma e do corpo permitiam à criança e ao jovem aceitar as normas e regras instituídas, exprimindo o seu consentimento, isto é, a sua adesão natural a esta realidade das coisas.

“Todos os que se entregam às questões educativas estão de acordo nalguns pontos fundamentais. Assim, ninguém pode negar a vantagem dos trabalhos manuais. Somente se lhes não deve dar um papel superior ao que lhes cabe: adestrar os vários sentidos, em primeiro lugar, com todas as suas altas consequências úteis ou transcendentais na vida do homem, e ao mesmo tempo que de alguma forma os nivela socialmente.(...)”

A natureza não é educadora.

Os jogos, em geral, como meio pedagógico e com o carácter universal que de alguma forma se lhes pretende atribuir, devem subordinar-se a uma devida prudência no seu uso, visto que o seu valor é relativo, e importa não o exagerar. São eles um elemento de distração e de aplicação de actividades múltiplas que os rapazes tendem naturalmente a desprezar.

Mas se é mester vigiá-los e canalizá-los, isso tem de ser feito com um espírito de grande ponderação e um conhecimento perfeito das necessidades juvenis.

Vigiá-los neste sentido – não deixar que os rapazes se dêem por tal forma a eles, que esgotem as suas possibilidades com prejuízo da saúde e sua formação intelectual e moral. Canalizá-los, sim, no sentido de aproveitar e disciplinar a suas inclinações e aptidões, mas sem lhes diminuir a espontaneidade no que tem de legítimo, e ainda sem ilusões sobre o valor da *contrainte* exterior.

A *contrainte* exterior ou sujeição é a antítese da formação e disciplina interior. A primeira é a imposição (ainda que sem violência) da disciplina de um meio ao sujeito que nele entra, sem que, todavia adira a essa disciplina, mesmo que a pratique, podendo, contudo, por automatismo tornar-se um hábito.

A formação e disciplina interior é a adesão de uma vontade livre, de uma consciência que se examina, a uma verdade moral ou intelectual, traduzindo-se em actos de um valor tal que entre estes e os praticados pela *contrainte* ou sujeição exterior, um abismo os separa, mesmo quando se assemelham na sua exteriorização. (decreto lei nº21:110,1932:631)

Com a expressão “a natureza não é educadora” (ibidem:631), os dirigentes pretenderam afirmar a superioridade da civilização e da cultura humana na sua relação com o mundo natural (Elias:1989, 1ª edição 1939). É neste sentido que a expressão dos com-

portamentos naturais dos alunos – desde os jogos às condutas mais insubordinadas – deviam ser contidos, no âmbito de um processo de socialização com características particulares.

A formação do carácter moral dos alunos não podia ser constituída na base da força vinda do exterior. A exteriorização de qualquer espécie de imposição, como modalidade de garantir o controlo das emoções ou dos impulsos, era rejeitada por estes actores. A melhor maneira de se realizar esse controlo era através de um processo interior, que revelasse as vantagens individuais e colectivas da adopção de comportamentos de acordo com as regras da casa. A força interior temperava o espírito humano, e reforçava a vontade de vencer os obstáculos e as tentações, que encontravam no corpo o seu melhor aliado.

Era por isso que a revelação interior assumia um papel mais importante para conter as emoções do que qualquer outro constrangimento vindo de fora. A crença na moral vinha dos exemplos retirados da vida dos adultos e não do uso indiscriminado e violento da força.

O sentimento comum existente entre os pedagogos era o de que os comportamentos tinham de mudar por intermédio de uma conversão interior. A compreensão das regras definidas pela instituição exigia uma utilização correcta, adequada e constante, independentemente das situações e dos momentos vividos pelos actores em interacção e sujeitos ao seu cumprimento integral.

A mudança constante da interpretação das regras, o seu uso num determinado contexto, e a sua recusa noutro contexto em que as situações eram descritas como semelhantes ao primeiro, tornavam ineficazes a conservação da ordem e a regularidade dos comportamentos. Na educação das crianças e dos jovens, o mais determinante era a coerência das atitudes assumidas pelos adultos, quer fossem os professores, quer fossem os encarregados de educação.

Tudo tem limites. Dar liberdade às crianças, permitir-lhes o desenvolvimento das suas capacidades, despertar-lhes a vocação, não significa consentir-lhes tudo que elas queiram fazer. (...) Nem sempre (?) é possível dar à criança as razões inteligentes de uma proibição que lhe imponhamos. Em idade precoce, a criança não nos compreenderia. E, então, o dever do educador é apresentar a proibição secamente, (...) , sem explicações, que seriam redundantes” (Malpique,1939:395)(...)

As ordens indecisas: hoje vá lá consinto, mas amanhã proíbo-te inteiramente”, equivalem a autoridade amolecida e sem prestígio. E quem as dá pode contar com o desrespeito de a toda a hora. No trato com o seu educando, o ideal será que o professor nem caia no pejorativo americanismo de tudo consentir, nem no prussianismo aberrantemente coercitivo. Do contacto com o seu mestre, o educando será sempre mais homem, (...), mais confiante em si com irreprimível espírito de iniciativa, e nunca um indeciso ou um medroso, eterno galucho na formatura disciplinar. (...)

Deverá ser um serviço em favor do desenvolvimento da personalidade, e nunca uma mutilação do educando. O educador deverá usar da autoridade como o vinhateiro usa a podadeira: cortará o mau para reforçar o bom, transformando-o em óptimo (ibidem:396)(...)

As sanções nunca serão aplicadas com o mero intuito de afligir. Nelas irá implícito o propósito de educar.” (ibidem:397)(...).

E o que hoje se procura fazer: observar, diagnosticar, tratar, mas tratar inteligentemente, sem recorrer a brutalidades de punição que, por via de regra, apenas encobrem ignorância da psicologia do educando (ibidem:400).

As críticas ao uso da força não significavam que, junto ao corpo das regras em funcionamento da escola, não houvesse, em simultâneo, um corpo de sanções, pronto a ser accionado, para o caso da revelação e conversão interiores não funcionarem de acordo com as expectativas produzidas pela comunidade. As acções de natureza punitiva apresentavam-se como a última resposta dos educadores para fazerem face a comportamentos de insubordinação permanentes, e que não tinham sido remediados na base de diagnósticos e soluções de outra natureza.

Muitas vezes, uma conversa, ou um simples olhar de reprovação, ou a manifestação dum gesto de indignação, eram meios suficientes para que o professor pudesse alterar o estado de situação. O êxito nesta “batalha” educativa, sem o uso da violência física e arbitrária, valia como indicador para apreciar a conduta do professor, aproximando esses gestos do mundo dos afectos numa família dentro da norma.

A primeira regra de toda da educação é pois a confiança e o amor. O professor deve conquistar a criança por estes dois sentimentos, quebrando todos os obstáculos que se afastam do mestre, tornando-se semelhante a ela, curvando-se aos seus gostos, aproximando-se-lhe intimamente, para depois influir sobre o seu espírito com a maior segurança. O educador deverá penetrar na sua vida, vivendo-a como se fosse uma criança também. (decreto lei nº21:110,1932:654)(...)

O educador deve seguir a máxima de que “vale mais prevenir do que remediar”, tal como na ciência moderna a higiene antecede a terapêutica. Como? Viver como um pai entre os seus alunos, não os perder de vista, evitar o mal antes que remediá-lo. O método repressivo pelos castigos deverá ceder o passo ao preventivo, destruindo o mal na sua origem e suprimindo a ocasião de ele se manifestar. O primeiro sistema diz à criança: não perturbes a disciplina, não olha ao que te espera... O segundo diz: Atenção! Olha a ocasião perigosa, firmeza! Triunfa do obstáculo. Aqui estou eu para te ajudar nas tuas hesitações ou fraquezas.

O primeiro sistema é a base do temor reverencial. O segundo é uma afectuosa vigilância. O primeiro conserva o educador a distância, temido, num isolamento austero. O segundo quebra todas as barreiras entre o educador e seus pupilos. Ganhar o coração da juventude é aprofundar a sua alma; é saber fecundá-la nos melhores princípios e fazer da criança um amigo por toda a vida. Não há criança alguma que não esqueça a humilhação sofrida pela punição, especialmente se ela é injusta. (...)

Tudo está em que a criança compreenda e apreenda bem a sua razão de ser. Uma palavra de louvor a quem a merece, uma censura branda, mas séria, a quem prevarica, um gesto de enfado, uma cara consternada, uma palavra, indiferente ou fria, uns olhos que se desviam escandalizados, um gesto que afagava e agora se retira, eis os castigos mais eficazes e pedagógicos” (ibidem:654)(...).

O quadro traçado por este documento era esclarecedor. De facto, esta fonte oficial desempenhava um papel de guia para os professores. Caso se confrontassem nas escolas com situações semelhantes às que eram descritas no documento, os docentes tinham propostas de solução, que pareciam ter já sido testadas com êxito.

As situações escolares, no domínio dos comportamentos tipo adequados a uma sã convivência comunitária, não eram muito diferentes das situações domésticas. Por isso, no que respeita ao tratamento a dar às situações irregulares, em termos dos comportamentos assumidos por alunos mal educados, não era preciso inventar nada de novo.

A prudência e o bom senso justificavam a transposição para a escola da relação entre as duas grandezas domésticas. A grandeza dos pais era substituída pela figura dos professores, e a segunda grandeza, mais pequena, dos filhos era substituída pela figura dos alunos.

Como pais e como filhos num contexto escolar, as relações entre professores e alunos eram marcadas pelo mundo dos afectos. A expressão dos afectos objectivava melhor a aproximação entre estes seres com a mesma dignidade, desde que fosse aceite e respeitada a hierarquia correspondente a cada uma daquelas grandezas. A experiência do enquadramento doméstico presenciado, quer anteriormente, quer durante o desenrolar das experiências vividas nas escolas, tornava facilitada a transposição para a escola dos lugares de referência ocupados por cada uma das grandezas já descritas.

Primeiro do que tudo ganhar pela simpatia o coração da criança e, aberta esta porta, profundar todos os recessos do espírito juvenil, que se deixa assim facilmente penetrar e transformar radicalmente.

A preferência do educador, se é lícito haver estas preferências, deve ser no sentido de acudir aos menos dotados, aos mais fracos, àqueles cuja miséria física ou moral mais carece de assistência paternal.

Fechar os olhos às pequenas faltas, abri-los desmedidamente quando revelam perturbação funda do espírito e do corpo. (...)

Disciplina, o quanto baste à regular evolução do ser em todas as suas fases.

Disciplina, quanto baste à educação sem aquela rigidez exterior do silêncio, da opressão, do terror, ou dessa compostura disciplina imposta artificialmente que tanto agrada aos espectadores ou visitantes, mas que tolhe os movimentos na sua livre expansão.

Se o mestre não deve usar de excessivo rigor, também não deve ser uma testemunha passiva das liberdades extremas.

Tirano das vontades, nunca. (...)

Harmonizar a autoridade com a liberdade, a disciplina interior com uma sã familiaridade, manter a ordem adentro da mesma turbulência infantil, procurar sempre copiar a família, trasladando-a para a escola, criando um ambiente de amor, confiança e abandono propícios à melhor educação.

Para se conseguirem todos estes objectivos carece o professor ainda de impregnar de alegria o espírito da criança e insuflar de vida sã os espíritos juvenis, associar à ideia do prazer à ideia do dever e, acima de tudo, inspirar a confiança que gera o abandono dos inexperientes à mão guiadora dos esclarecidos.

Tornar atraente a lição, o exemplo, a advertência, a admoestação e, até mesmo o castigo ou a punição.(...)

Aproveitar todas as ocasiões para modelar o espírito da juventude na mais apurada estética, na concepção da beleza e harmonia do conjunto espiritual e somático (ibidem:655).

A conjugação de esforços em se criar uma plataforma equilibrada entre a difusão qualitativa do saber e a modelação das condutas dos jovens, requeria do corpo docente a aceitação do modelo de virtudes domésticas associadas aos valores que estavam presentes na socialização praticada na escola. Por exemplo, a obediência a que os alunos estavam sujeitos em casa junto aos seus pais era representado numa modalidade muito próxima da experiência tida no lar. O itinerário e a lógica das relações de obediência doméstica não diferiam muito do itinerário e da lógica de obediência existente na escola.

Num caso, como no outro caso, os alunos, como os filhos, reconheciam os momentos de recolhimento e de cumprimento das ordens vindas dos pais ou dos professores. E do mesmo modo reviam-se nos momentos em que essas relações de grandeza desapareciam, dando origem a um outro tipo de configuração interactiva, como acontecia com as brincadeiras e os jogos realizados durante os intervalos.

“A obediência que se obtém pela força não ilude ninguém, a não ser os brutos. Dura, enquanto dura a força. Esmoreceu a força, esmoreceu a obediência. Ilude-se o professor que supuser que com ameaças de castigo ou mesmo com castigos, obtém dos alunos respeito, disciplina, e atenção para as suas palavras. (...)

Só a disciplina interior e persuasiva forma homens livres. E a educação que não formar homens livres falhou inteiramente na sua missão. (...) (Malpique,1939:392)(...)

Acusar a criança de indisciplinada e desobediente é fazer uma afirmação gratuita. A criança procura no seu educador um carácter, um homem em vez de uma sombra, uma personalidade em vez de uma lesma. Se no seu mestre descobrir o carácter, o homem, a personalidade, curva-se reverente, espontaneamente, numa obediência amorosa” (ibidem:393).

A transferência das qualidades morais dos pais para os bons professores foi um assunto recorrente na discussão sobre o lugar deste profissional numa sociedade construída na base de pressupostos ideológicos corporativos ligados à figura dum chefe político paternal e carismático. A continuação deste debate envolveu a necessidade de justificar a figura do *professor pai* em todos os momentos ligados à sua profissão, a começar pela fundamentação dos critérios relacionados com a sua entrada neste mundo profissional particular.

## Bibliografia

- BECKER, H.S. (1985, 1ª edição 1963) – *Outsiders . Études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions Métailié.
- BOLTANSKI, L., THÉVENOT, L. (1991, 1ª edição de 1987) – *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.

- CLAVAL, P. (1980) – *Les mythes fondateurs des sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CUTILEIRO, J. (1977) – *Ricos e pobres no Alentejo*, Lisboa, Sá da Costa.
- DURKHEIM, E. (1977) – *A Divisão do Trabalho Social I e II Volumes*, Lisboa, Editorial Presença e Livraria Martins Fontes.
- DURKHEIM, E. (1990 1ª edição 1938) – *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quadrige/Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM, E. (1992, 1ª edição 1963) – *L'éducation morale*, Paris, Quadrige/Presses Universitaire de France.
- ELIAS, N. (1989) – *O Processo Civilizacional – Investigações sociogenéticas e psicogenéticas I Volume – Transformações do comportamento das camadas superiores seculares do ocidente*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- GOFFMAN, E. (1988) – “L'ordre de l'interaction” in Yves Winkin (org.) *Les moments et leurs hommes*, Paris, Éditions du Seuil.
- GOFFMAN, E. (1999) – “A ordem da interação” in Yves Winkin (org.) *Os momentos e os seus homens*, Lisboa, Relógio d'Água, 190-235.
- GRÁCIO, S. (1986) – *Política educativa como tecnologia social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- MÓNICA, F. (1978) – *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- NÓVOA, A. (1992) – “A «Educação Nacional»” em *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, in Fernando Rosas (org.) J. Serrão e A.H.O. Marques (dir.), *Nova História de Portugal*, Lisboa, Editorial Presença, Volume XII, 455—519 .
- Ó, J. Ramos do (1999) – *Os anos de Ferro. O dispositivo cultural durante a “política do espírito” – 1933-1949*, Lisboa, Editorial Estampa.
- PARSONS, T. (1966, 1ª edição 1951) – *El Sistema Social*, Madrid, Editorial Revista de Occidente, S.A..
- PINTO, A.C. (1992) “As elites políticas e a consolidação do salazarismo: o Nacional Sindicalismo e a União Nacional”, *Análise Social*, nº116-117, 575-613.
- PINTO, A.C. (2000) “Portugal Contemporâneo: uma introdução” in A.C. Pinto (coord.), *Portugal Contemporâneo*, Madrid, Ediciones Sequitur, 1-38.
- ROSAS, F. (1994) – *O Estado Novo (1926/1974)*, in MATTOSO, J. (dir.), *Nova História de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores, Volume 7.
- THÉVENOT, L. (1992) – “Jugements ordinaires et jugements de droit”, *Annales ESC*, nº6, 1279-1299.
- VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. – (1994) “Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire”, in Guy Vincent (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 11-48.
- WEBER, M. (1993, 1ª edição 1922) – *Economía Y Sociedad*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

## Fontes documentais

- AMEAL, J. (10 de Julho de 1937) – “Dever dos intelectuais”, *Diário de Notícias*, p.1.
- BAPTISTA, M.P. (1934) “Orientação pedagógica”, *Brotéria*, Volume XIX, Fascículo 5, p.254-258.
- Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública, Ano II, Fascículo III, Lisboa, Imprensa Nacional, 1929/30
- Decreto-lei nº21110 de 16 de Abril de 1932



Decreto-lei nº22752, de 28 de Junho de 1933

*Edificar* (1936), Ano II, nº18-19, p.2.

MACHADO, Falcão (1940) "O elogio do Liceu", *Labor*, Ano XIV, nº107, p.389-396.

MALPIQUE, Cruz (1939) "Pedagogia da Força", *Labor*, Ano XIII, nº98, p.392-401.

MOTA, Riley (1933), "Professores Modernos" *Labor*, Ano VII, nº43, p.244-245.

PEREIRA, António Serras (1935) "A educação moral na Escola. «Suas condições essenciais»", *Labor*, Ano IX, nº64, p.535-540.

PEREIRA, Santos (1938) "O futuro dos professores agregados dos liceus", *Labor*, Ano XII, nº87, p.271-273.

SILVA, Serras (1929) "Uma educação boa deve ser nacional", *Arquivo Pedagógico*, Volume II, 117-140.

TORRES, P. (9 de Outubro de 1937) – "No regresso de férias", *O Comércio do Porto*, p.1.